

## ARTE CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO ESCOLAR: AUSÊNCIAS E RESISTÊNCIAS

Kelly Bianca Clifford Valença - Universidade Federal de Goiás

### Resumo

Este trabalho investiga o modo como seis alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, compreendem e se relacionam com imagens da arte contemporânea como objeto de ensino. Esta pesquisa se configura como uma mostra de dados que constrói uma trama de opiniões que ora se entrecruzam, ora divergem, mas, sobretudo, refletem questões pedagógicas e sócio-culturais naturalizadas nas compreensões e concepções destes futuros professores. Uma metodologia qualitativa desenvolvida através de entrevistas individuais e grupos focais orientou esta investigação que considera imagens, falas, silêncios, gestos e reações como partes integrantes de uma análise crítica e construtiva de relatos que dialogam com a cultura visual.

**Palavras-chave:** Arte Contemporânea, Ensino de Arte, Cultura Visual.

### Abstract

*This work investigates the way how six students attending the Visual Arts Teaching Program at the Visual Arts College of the Federal University of Goiás, understand and interrelate with contemporary art images as their teaching object. This research constitutes a sample of collected data that builds a net of point of views that sometimes overcross, sometimes diverge, but, especially, reflect pedagogical, social and cultural issues naturalized in the understandings and conceptions of those future teachers. Developed through individual interviews and focal groups, this investigation is oriented by a qualitative methodological perspective which considers images, talks, silences, gestures and reactions as part of a critical and constructive analysis of narratives that dialogue with visual culture.*

**Key-Words:** Contemporary Art, Teaching Art, Visual Culture.

## 1. PONTO DE PARTIDA

Em 2003 participei de um estudo de pesquisa com docentes de educação artística dos ensinos fundamental e médio, de redes pública e privada na cidade do Recife. Através dessa experiência, pude observar que imagens de arte contemporânea, bem como o próprio tema, eram pouco abordadas, evitadas ou até mesmo banidas da sala de aula.

Esse assunto gerou grande inquietude e, em conseqüência, um ambiente de insegurança ocasionou a recusa de vários professores a colaborar com a investigação. Mesmo entre aqueles que participaram, muitos se negavam a responder determinadas perguntas, antes mesmo que elas fossem verbalizadas.

Dentre os professores entrevistados, foram freqüentes situações de respostas apenas parciais ou desviantes, respostas que evidenciavam uma tentativa de ‘sair pela tangente’. Ao falarem sobre seus métodos de trabalho e sua prática pedagógica, os docentes demonstravam desconforto quando explicavam que não abordavam temas ou questões relativos à arte contemporânea. Referiam-se à complexidade e à dificuldade de lidar e trabalhar com este tipo de conteúdo em sala de aula. Em essência, os resultados desse trabalho revelaram preconceito e resistência em relação ao tema pesquisado, denotando, de certa forma, que a arte contemporânea é, ainda, alvo de muita incompreensão além de carregar a reputação de “difícil” (STOREY, 2002; THISTLEWOOD, 2005).

Participar desse estudo fez-me perceber que vários fatores contribuem para a ausência de conteúdos relativos à arte contemporânea no âmbito escolar. Penso na formação pedagógica desse profissional que, ainda hoje, prioriza uma visão excessivamente formal e normativa da arte em detrimento de uma perspectiva cultural que reorienta o foco e as práticas docentes. Ainda é comum encontrar professores de arte que realizaram sua formação acadêmica em outra área de conhecimento, professores que dizem “gostar” de arte e, por esta razão, são transformados em credores voluntários de algum tipo de talento ou habilidade em lugar da formação necessária.

Com base no exposto, adotei o assunto como tema de investigação de Mestrado em Cultura Visual da UFG. Meu objetivo com essa pesquisa foi verificar o modo como alunos da Licenciatura em Artes Visuais da UFG – futuros professores –, lidam, compreendem e se relacionam com a arte contemporânea.

## **2. ARTE CONTEMPORÂNEA: IMPLICAÇÕES TEMPORAIS**

O termo contemporâneo tem sido freqüentemente utilizado para denotar a produção artística realizada a partir do século XX. Todavia, torna-se necessário salientar que o século XX também se distingue por características específicas e fatos marcantes de um período denominado modernista.

Não podemos ignorar que a arte produzida no mencionado período, já foi, de alguma maneira, arte contemporânea. Rouge (2003, p. 12) chama atenção para o fato de que “cada época histórica conheceu a sua <<arte

contemporânea>>” [e, provavelmente, como ainda acontece nos dias de hoje], “(...) o público muitas vezes não compreendia”.

Nomear o contemporâneo de modo a incluir o que conhecemos como período modernista na arte, me parece no mínimo anacrônico, já que o tempo que separa *Les Femmes d'Alger* de *Les Femmes d'Alger* (O), por exemplo, aprofunda não apenas a nossa noção de tempo, mas, principalmente, a nossa relação com presente e passado. A dimensão temporal que visualizamos através dessas imagens, intensifica contrastes ao mesmo tempo em que contrapõe concepções, conceitos e práticas artísticas separadas por pouco mais de um século (figuras 1 e 2).



Figura 1: *Les Femmes d'Alger*.  
Pablo Picasso, 1907.  
Fonte: PIZZO, 1997.

As imagens das referidas obras, abrigadas pela categoria “arte”, esboçam muito mais que contrastes espaço-temporais ou contraposições perceptivas e conceituais. Elas expõem

Uma ruptura que dá origem aos pares deterministas como emissor / receptor, arte / popular, autor / leitor, produtor / consumidor, professor / estudante, corpo / mente, ensinar /

aprender e que deixam poucos resquícios à capacidade de ação, resistência e de reinvenção dos sujeitos (HERNÁNDEZ, 2007, p. 18).



Figura 2: *Polaróides (In)visíveis*  
 Tom Lisboa, 2006.  
 Fonte: FLAMBOYANT, 2006.

Apesar de ambas as imagens integrarem o que é concebido como *Idade Contemporânea* em livros e sites de história e história da arte (VICENTINO, 2002; COTRIM, 2007; [www.historiadaarte.com.br](http://www.historiadaarte.com.br)) e, por conseguinte, serem chamadas de arte contemporânea, neste estudo, utilizo o termo contemporâneo para fazer referência à “(...) arte que está empenhada no aqui e no agora” (THISTLEWOOD 2005, p. 115), ou ainda, à arte do tempo em que vivemos conforme Oliveira e Freitag (2008). Assim, chamo de arte contemporânea, obras, imagens e conceitos de nosso tempo em termos de produção e práticas artísticas. Quando falo *nosso tempo*, falo do tempo em que vivemos. Falo do que é produzido em nossos dias e que, em minha trajetória docente até aqui percorrida, percebi não ser comumente levado às salas de aula. Em lugar disso, as obras de arte que tenho observado serem trabalhadas, como sendo de arte contemporânea, são, em sua maioria, obras do período

modernista unicamente, a exemplo de *Les Demoiselles d'Avignon*. Creio que isso se deve ao fato do modernismo integrar o período histórico nomeado de *Idade Contemporânea* e, desta forma, ser “confundido” com a arte de nossos dias. Em consonância com o pensamento de Rouge (2003), não podemos esquecer que o modernismo já foi a arte contemporânea de sua época.

Minha intenção com este estudo não consiste em delimitar rigidamente o espaço histórico específico da arte moderna e contemporânea, mas, em refletir e discutir sobre a ausência desta no ensino de arte, ou seja, a ausência de obras produzidas na época em que vivemos.

Afinal, não seria contraditório esperarmos “100 anos” para falarmos da arte de nosso tempo, num tempo em que as tendências pedagógicas adotadas como paradigmas propõem um trabalho docente voltado para a realidade do aluno?

Voltando as imagens, além da ruptura com o discurso dualista, *Les Demoiselles d'Avignon* e *Polaróides (In)visíveis* propõem uma cisão entre imagem e palavra enfatizando de maneira contundente a disparidade entre o que é para ser visto e para ser lido. Tais diferenças são explicitadas no comentário de Monteiro (2007, p. 1) sobre a obra de Tom Lisboa.

Não há imagens, mas sim textos. Não há câmera fotográfica, nem tampouco filme. *Polaróides (in)visíveis* são não-fotografias, efêmeras, flexíveis. Adaptam-se a qualquer espaço urbano e saem das ruas para as galerias de arte e de lá para a internet, retornando ao espaço urbano através da mediação do usuário-observador. Podem ser roubadas, descartadas ou repostas.

A negação da imagem - freqüente na arte contemporânea e evidente em *Polaróides (in)visíveis*, ou não-fotografias - aliada ao conceito de “usuário-observador”, proposto por Monteiro, caracteriza deslocamentos conceituais e perceptivos que nos convidam a questionar “(...) as categorias, as dicotomias e os limites da cultura visual pós-moderna” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 18). Esses deslocamentos escancaram a diversidade de imagens e de práticas interpretativas com as quais convivemos estreitando distâncias culturais e barreiras teóricas entre posições subjetivas e práticas sociais do ver.

### 3. CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO

Para abordar obras de arte na perspectiva da cultura visual, é preciso que não confundamos imagem ou obra de arte com discurso. Os discursos e significados estão nos sujeitos e em suas respectivas relações com os artefatos. Logo, os significados não estão nos artefatos. Estes, não carregam discursos de forma que as pessoas possam olhar e “alcançar” ou, ainda, adivinhar o que o artista quis “passar” ou “dizer”. Muito embora os artistas tenham intenções ao elaborarem seus trabalhos, isto não garante que as pessoas percebam em consonância com o pensamento do criador, nem tão pouco significa que este pensamento elimine outras maneiras de interpretar. São os olhos de outros que irão interagir com as obras, o que vai muito além da visão física já que, em verdade, olhamos através da visão. Quem realmente olha, logo interpreta, é a nossa mente conectada às nossas experiências sócio-culturais. É assim que entram em cena nossos sentidos e repertórios.

A relação de cada indivíduo com as imagens e/ou obras de arte é que constrói significado para as mesmas. Isso denota a existência de múltiplas visões e, conseqüentemente, múltiplas interpretações.

Vivemos numa cultura escolar e acadêmica que preconiza a existência de um modo correto de “ler” imagens e, devido a isso, com frequência me deparo com pessoas que não se julgam aptas a falar sobre arte contemporânea, tendendo a compreendê-la como sendo algo para “iniciados” (ROUGE, 2003).

Deste modo, educar visualmente na perspectiva da cultura visual requer espaço suficiente para que uma multiplicidade de olhares tenha vez no processo de interpretação de imagens. Nesta abordagem de trabalho, as interpretações de alunos, por exemplo, podem ser colocadas lado a lado às interpretações de um professor, curador, crítico ou artista.

Conforme Arriaga (2002), o ensino de arte é, ou pelo menos deveria se apresentar, como uma possibilidade de educação através de criações de artefatos que, conseqüentemente, favorecessem interpretações e compreensões de nossa cultura. Assim, percebo nas imagens de arte contemporânea uma possibilidade de instrumento didático em potencial. Seu caráter predominantemente subjetivo pode contribuir para que uma vasta

margem de pré-conceitos ou estranhamentos venha à tona apresentando-se, por conseguinte, como preciosas questões a serem desconstruídas.

Dito de outro modo, dar vez à subjetividade de cada indivíduo, além de ser extremamente importante, é algo que motiva e cria vínculos entre experiência e pensamento crítico. Apesar disso, na prática, a subjetividade quase não tem espaço nas salas de aula. Esta ausência me leva a indagar sobre como é possível contribuir com a construção de mentes críticas e com autonomia de idéias quando não há oportunidade para que o aluno pense por si sobre o que vê, construa discursos e, mais que isto, dialogue com diferentes pontos de vista?

### 3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Por intentar investigar a relação de alunos da Licenciatura em Artes Visuais da UFG com a arte contemporânea – e isso implica em experiências vividas (DENZIN; LINCOLN 2006) – julguei pertinente que o desenvolvimento deste trabalho constituísse uma pesquisa preponderantemente qualitativa, integrando entrevistas individuais e grupos focais auxiliados através do uso de imagens trazidas pelos alunos e registros realizados no diário de campo.

A propósito, uma pesquisa qualitativa,

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, (...) as gravações e os lembretes (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Para desenvolver a pesquisa, selecionei um grupo de seis alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, dos quais três são homens e três são mulheres, de diferentes semestres do curso configurando três duplas – um homem e uma mulher em cada dupla – uma do primeiro, uma do terceiro e outra do sétimo períodos. Essa escolha reflete o desejo de entrevistar alunos que estivessem em diferentes etapas da formação, ou seja, no início, meio e fim do curso, a fim de verificar se conforme essas variações de período, o modo de lidar com a arte contemporânea divergia ou convergia. A opção por trabalhar com homens e mulheres deriva do fato de não desejar que houvesse,

nas entrevistas e grupos focais, predomínio de um gênero em detrimento do outro.

As entrevistas individuais foram gravadas tendo em vista que “permite ao entrevistador concentrar-se no que é dito em vez de ficar fazendo anotações” (GASKELL, 2004, p. 82).

Também fiz uso de um roteiro guia que, como diz o nome, caracteriza-se por integrar tópicos em lugar de perguntas, funcionando não como uma direção a ser seguida, mas, como pontos de referência para abordar os assuntos a serem investigados. Assim, preocupei-me em não me tornar “escrava” do roteiro (*Ibid.*), procurando fazer o momento das entrevistas, o mais espontâneo possível. O processo de realização das mesmas também evidenciou as exigências de flexibilização e reformulação necessárias neste tipo de investigação.

Realizar entrevista individual com cada estudante constitui uma das etapas que caracteriza o grupo focal. As perguntas formuladas nesta etapa inicial tinham como objetivo promover um primeiro contato/interação com os colaboradores para conhecer um pouco sobre suas vidas, interesses profissionais e experiências de formação. Também era meu objetivo, apresentar com mais detalhes o trabalho que pretendia realizar. Além dessa apresentação, introduzi o tema da pesquisa através de uma breve discussão sobre o contato deles com a arte contemporânea.

Concluída a etapa de entrevistas, dediquei-me a uma leitura detalhada e parcimoniosa buscando observar e anotar os temas e questões recorrentes, ausentes e problematizadores. Estes temas e questões serviram de foco para organizar os pontos que posteriormente abordei no primeiro grupo focal.

Nesta pesquisa, foram realizados dois grupos focais com os seis colaboradores. Os tópicos guias elaborados para este fim foram planejados a partir de três critérios propostos por Flick (2004). O primeiro critério orienta para o não direcionamento de perguntas, ou seja, a discussão deve ser estimulada pelo moderador de modo informal e espontâneo, considerando as necessidades de fala do grupo. Isso não deve ser confundido como uma discussão aleatória. Nesse sentido, Flick propõe um segundo critério que põe em evidência a especificidade de abordagem, ou seja, o moderador deve focar

questões bem específicas, que possibilitem aprofundamento e detalhamento dos tópicos pertinentes à pesquisa.

Ampliar a conversa a partir de especificidades e encorajar os participantes a trazerem novas questões para reflexão dos pontos levantados pelo moderador, integra o terceiro critério, o do espectro.

Para a realização do primeiro grupo focal solicitei que cada colaborador levasse uma imagem de arte contemporânea. Minha intenção era conhecer que tipo de obra de arte esses estudantes concebem como sendo contemporânea.

Minha opção foi orientar-me por uma linha de discussão que considerasse de forma semelhante e de igual importância, tanto a divergência quanto o consenso, tanto a recorrência quanto a singularidade das idéias. Assim, não busquei fazer do processo de análise das entrevistas individuais e focais, algo determinante ou fechado em si mesmo. Ao contrário, trato-as como fruto de uma pesquisa realizada num determinado momento, com um determinado grupo de alunos, a partir de um ponto de vista específico, no caso, o meu.

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS**

Revisitando o percurso dos grupos focais, distingo abaixo, alguns tópicos que julguei razoável dar relevância na síntese da análise.

- Apesar de muitos dos colaboradores se referirem à arte contemporânea como algo que eles ‘gostassem’, a impressão que mais me impactou através de vários trechos dos relatos, é a de que a sensação de rechaço a esta arte se sobrepõe à satisfação que ela possa gerar

É curiosa essa repulsa já que o enfoque do curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAV - UFG é, explicitamente, em arte contemporânea. Um dado que reforça essa condição é o fato de ter sido recentemente extinto o já mencionado teste de aptidão (prova específica) que integrava o vestibular. Tal teste compreendia dois tipos de desenho (criação e observação) e foi abolido

porque os professores entenderam que essa exigência – saber desenhar – não cabia nos propósitos e interesse do curso.

A questão cultural, de acesso, mas também, de valores e concepções em torno da arte contemporânea, me parece ser o foco primordial dessa relação oscilante entre estes colaboradores e a temática aqui tratada. Valores e concepções referentes à noção de beleza e até mesmo de interpretação, precedem e acompanham o processo de formação desses alunos. De tal forma isso é forte, que tendo a compreendê-las como questões enraizadas e naturalizadas culturalmente. Apesar de o curso ter uma ênfase em arte contemporânea, a questão cultural parece ser muito forte, a ponto de interferir na formação docente desses alunos. Diálogos, tempo e reflexão sobre o assunto parecem se configurar como importantes contribuições nesse processo.

- A maioria dos colaboradores não tinha a prática de freqüentar museus até a época do início desta coleta dos dados

É possível vincular a ausência dessa prática à resistência/rechaço que percebi por parte desses alunos em relação à arte contemporânea. Pelos relatos coletados acredito que tal ausência denota, ainda, uma falta de interesse ou mesmo um não 'gostar' – diferentemente do que explicitavam durante os grupos focais – apesar da justificativa mais recorrente ter sido falta de tempo.

- A concepção de arte apresentada por alguns colaboradores era freqüentemente associada à beleza.

Apesar dos grupos focais terem sido auxiliados por tópicos guias, o 'belo' sempre era assunto recorrente independentemente da questão que estivesse em desenvolvimento. Quase sempre, além das referências à diversidade de contextos em que a arte contemporânea aparece, o fato da mesma ser, muitas vezes, desprovida de beleza e, por isso, ser rechaçada aos olhos dos colaboradores, foi tema explicitado conforme é possível verificar no trecho a seguir:

*Eu acho que é importante... É! Porque a arte contemporânea, por trabalhar com... com essa questão da denúncia, da crítica, e provocação do, dos problemas atuais, é, eu acho que ela ajuda a formar um cidadão mais crítico, né? Então, eu acho que é, é válido! Só porque, também eu acho que sobre a questão (...) por ser arte contemporânea, ela não precisa ser, feia, né? (Colaborador do III período, grupo Focal em 08/10/2007).*

Rouge (2003) chama à atenção para a censura que a arte contemporânea acaba sendo alvo devido a essas contradições em torno da idéia de beleza. Conforme a autora, o belo é freqüentemente [e culturalmente] limitado ao prazer. Isso denota a exigência de uma universalidade no sentir já que prazer, desprazer ou qualquer variação que seja desses sentimentos, deveriam diferir de ser humano para ser humano.

O ideal de beleza que se mantém como referência até os dias atuais é oriundo da antiguidade clássica, na Grécia, onde harmonia, simetria, equilíbrio e proporção constituíam elementos básicos de uma obra. Esse ideal inspirou movimentos artísticos que perpassaram desde o renascimento até a idade moderna. Na contemporaneidade, – apesar da produção artística contar com uma série de possibilidades técnicas, materiais e ideologias que simplesmente não eram cogitadas até pouco tempo atrás – a concepção de obra de arte naturalizada na memória das pessoas, bem como em instituições, departamentos e práticas artísticas escolares (MARTINS, 2007) ainda recorre ao modelo de beleza instaurado em outros contextos históricos.

Creio que muito da polêmica levantada pelos colaboradores perante a arte contemporânea provém do fato de que

Da arte contemporânea, pode-se dizer tudo e o oposto; em todo o caso, já se ouviu tudo. Não há nada para compreender, não se vê nada, perdemos-nos em todos aqueles movimentos, é feita para todos, é reservada a uma elite, é empenhada, é política, é desprovida de sentido, é engraçada, é agressiva, é feia, dá prazer, incomoda, é subsidiada, é gratuita, é especulativa, pertence ao mundo dos negociantes e dos conservadores que fazem a chuva e o bom tempo, perdeu o contacto com o seu público, exige do seu público uma participação muito grande... a litania não tem fim. Poder-se-ia dizer que todas essas críticas são justas nas suas contradições. Não se pode reduzir a arte contemporânea a um estilo ou um rótulo (ROUGE, 2003, p. 11).

Assim, falar de arte contemporânea, parece implicar em “(...) reconhecer a aparência como fundamentalmente insuficiente (...)” (*Ibid.*, p. 68). Implica, ainda, caminhar num terreno movediço, onde beleza, homogeneidade e figuração já não são fatores essenciais nas obras e, conseqüentemente, “*não tem compromisso com uma..., uma pré-concepção de beleza, né?*” (Colaboradora do III período, grupo focal em 08/10/2007).

- A diferença de concepções apresentada pelos seis colaboradores da pesquisa não necessariamente sofreu uma variação gradativa conforme a mudança de períodos (semestres I, III e VII)

Apesar da manifestação de resistência à arte contemporânea dos alunos do I e III períodos ser mais intensa, a questão cultural de valores e concepções se distribui de forma quase indiferenciada e bastante diversificada em relação aos colaboradores dos três períodos. Também vale notar que vi negadas as minhas expectativas de que os alunos do sétimo período seriam mais participativos ou teriam uma maturidade conceitual diferenciada. Tanto encontrei aluno do I quanto do VII período que limitavam suas manifestações a reduzidas interações com os colegas. Tanto lidei com aluno do I período que apresentava uma concepção de arte contemporânea voltada para os dias em que vivemos como lidei com aluno do VII período que compreendia a arte contemporânea como sendo o período modernista.

Tenho a expectativa de que esses alunos colaboradores tenham se envolvido com essa experiência tanto quanto eu. Saber que a maioria deles está em sala de aula trabalhando como professores de arte é uma satisfação que me preenche no final deste trabalho. O meu desejo é ter conseguido, de alguma maneira, “impulsionar a reflexão como ferramenta básica na construção de um papel docente dinâmico, em trânsito frente a posições pré-fixadas ou estabelecidas” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 25).

## 5. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

A realização desse trabalho trouxe à tona uma dificuldade que eu vivenciava, em lidar pedagogicamente com a arte contemporânea. No

momento atual, posso dizer que algumas dúvidas ganharam explicações e motivações que eu desconhecia. Na interlocução com os colaboradores, minhas apreensões e questionamentos em relação ao lugar e à função da arte contemporânea no ensino da arte, ampliaram não apenas meu olhar sobre o valor pedagógico dessas imagens, como sua força construtiva no desenvolvimento da subjetividade dos alunos.

Uma educação contemporânea fundamentada na perspectiva cultural deve “levar em conta o mundo pessoal de quem aprende, seus conhecimentos, idéias prévias e preconceitos” (FRANZ, 2005, p. 165). Deve, também, considerar e, sobretudo “valorizar a capacidade de relacionar objetos artísticos com a vida das pessoas com as quais a obra está em relação” (Ibid.). Para tanto, pesquisar a arte produzida em nossos dias é fator imprescindível. Lamentavelmente, tal prática ainda não é muito desenvolvida, pois é escasso o número de publicações que tratam da arte contemporânea na sala de aula. Talvez haja aqui, um problema cultural que minimiza a importância dos estudos do cotidiano. Esse fato se agrava quando observamos a dificuldade que é escrever sobre o momento em que vivemos.

Assim, um de meus intuitos é, também, despertar o interesse de pesquisadores, professores e alunos, pela continuidade desta investigação, visto que este estudo é apenas um ponto de partida. Reconheço - e este trabalho demonstra isso - que o modo como os professores lidam com a arte contemporânea ainda carece de amplo debate que relacione sua formação com as experiências que valorizam e projetam para a sua atuação profissional.

## REFERÊNCIAS

ARRIAGA, Imanol. Valorar la experiencia para tantear el futuro de la educación artística. *In*: HUERTA, Ricard. **Los valores del arte en la enseñanza**. Valencia: Universidade de Valencia - Guadá, 2002, pp. 169-174.

COTRIM, Gilberto. **História Global**: Brasil e geral. São Paulo: Saraiva, 2007  
DENZIN, Norman; LINCOLN, Ivonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teoria e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLAMBOYANT. Salão nacional de arte de Goiás. **6º prêmio Flamboyant**: Brasil mostra sua arte. Goiânia, 2006. p. 39.

- FLICK, Uwe. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FRANZ, Teresinha. Educação para uma compreensão crítica da arte. In: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005, pp. 161-174.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, George e BAUER Martin. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 64-113
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2005, pp. 21-42.
- MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? **Visualidades** - Revista do programa de Mestrado em Cultura Visual. Goiânia, v. 4, n. 1 e 2, pp. 65-79, dez. 2007.
- MONTEIRO, Rosana H. **E a cidade se revela nas polaroides (in)visíveis de Tom Lisboa**. Disponível em: <<http://www.sintomnizado.com.br/tomlisboa>>. Acesso em: 18 novembro 2007.
- OLIVEIRA, Marilda; FREITAG, Vanessa. A produção contemporânea como espaço de conflito no ensino de artes. Raimundo Martins (Org.) **Visualidade e Educação**. Goiânia: FUNAPE/Programa de Pós Graduação em Cultura Visual, n. 3, pp. 117-130, 2008.
- PIZZO, Esnider (Ed.). **Picasso: e o cubismo**. Tradução: Sheila Mazzolenis. São Paulo: Globo, 1997. p.7. (Coleção de Arte).
- STOREY, John. ¿Qué es la cultura popular? In: **Teoría cultural y cultura popular**. Barcelona: Octaedro, 2002. pp. 13-37.
- THISTLEOOD, David. Arte contemporânea na educação: construção, des-construção, re-construção, reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. In: Barbosa, Ana Mae (org.). **Arte educação contemporânea: consonâncias internacionais**. Tradução: Martin Grossmann e Maria Inês Amoroso. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 113 -125.
- ROUGE, Isabelle de Maison. **A arte contemporânea**. Lisboa: Inquérito, 2003.
- VICENTINO, Cláudio. **História Geral**. São Paulo: Scipione, 2002.

**Kelly Bianca** é Graduada em *Licenciatura Plena em Desenho e Plástica* pela Universidade Federal de Pernambuco, Especialista em *Arteterapia* pela Faculdade Mauá de Brasília e Mestranda em *Cultura Visual* pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é professora da rede pública de Goiânia, atuando no *Projeto Arte Educação* da Fundação Jaime Câmara.